

Johannes Kirschenmann / Ellen Spickernagel  
Gerd Steinmüller (Hrsg.)

# Ikonologie und Didaktik

Begegnungen zwischen Kunstwissenschaft  
und Kunstpädagogik  
Festschrift für Axel von Criegern  
zum 60. Geburtstag

Kirchner, Constanze: Material - ein Aspekt Didaktischer Ikonologie? In:  
Kirschenmann, Johannes/ Spickernagel, Ellen/ Steinmüller, Gerd (Hg.):  
Ikonologie und Didaktik. Begegnungen zwischen Kunstwissenschaft und  
Kunstpädagogik. Festschrift für Axel von Criegern zum 60. Geburtstag.  
Weimar 1999, S. 167 - 178

VdG

Weimar 1999

## Material – ein Aspekt Didaktischer Ikonologie?

*„Die Ikonologie ins Didaktische gewendet, bietet die Chance, ein Bild und die mit ihm thematisch und formal verbundenen Bilder bzw. ein Thema und seine bildlichen Realisationen in jeder pädagogisch sinnvollen Weise auszuloten. Denn die Didaktische Ikonologie ist weniger an der exakten Bestimmung eines Bildthemas als vielmehr an den Voraussetzungen, Bedingungen und Prozessen der Konstituierung von Bildthemen interessiert“ (von Criegern 1990, S. 25).*

Fragt man nach den „Voraussetzungen, Bedingungen und Prozessen der Konstituierung von Bildthemen“ muß zwangsläufig über den Produktionsprozeß nachgedacht werden. „Machen ist ein Manipulieren mit Materialien, deren Eigenschaften im probierenden Umgang erfahren werden. Materialreiz, Werkzeuggebrauch und latente Vorstellungsbstände bewegen die Phantasie und lösen Handlungen aus, die auf Umgestaltung gerichtet sind“ (Ebert 1971, S. 18).

Ein Kunstwerk ist – ebenso wie z.B. eine ästhetisch-praktische Arbeit von Schülerinnen und Schülern – immer an das Material gebunden: „Wie minimalisiert, simuliert oder virtualisiert auch immer, wie ausgedehnt oder klein, wie kurz oder lang, in welchen Medien auch immer, Kunstwerke besitzen stets (zumindest auch) eine räumlich, zeitlich und materiell bestimmte Präsenz. Sie sind physisch begrenzt, als gegenständliche Form sichtbar“<sup>1</sup> (Lehnerer 1994, S. 16). Das Material ist konstitutiver Bestandteil eines Kunstwerks und leistet einen Beitrag zu dessen inhaltlicher Aussage (Raff 1994). Zweifelsohne besteht fachlicher Konsens über den Aufforderungscharakter des Materials. Ebenfalls ist die stilbildende Funktion des Materials in der Kunstgeschichte des 20. Jahrhunderts unbestritten. Und doch fand eine explizite Thematisierung des Materials im kunstpädagogischen Theoriediskurs seit den Zeiten der Visuellen Kommunikation bis zu Beginn der 90er Jahre kaum statt: „Während die ästhetische Produktivität längst rehabilitiert ist, scheinen deren Mittel vergessen oder verdrängt zu sein“ (Schütz 1985, S. 249). Erst die Betonung des „Gebrauchs der Sinne“ (Selle 1988) rehabilitierte das Material wieder als zentrales Medium für ästhetische Prozesse und damit verbunden auch für kunstpädagogische Inhalte. Vor diesem Hintergrund soll der Blick auf die Bedeutung des Materials im Kontext der Didaktischen Ikonologie gelenkt werden, deren Entwicklung vorab mit einer knappen Rückschau erinnert wird.

### Didaktische Ikonologie

„Das ikonologische Prinzip ist das spielerische Erproben, das Assoziieren, das Ernstnehmen aller Bildeinfälle, die Anstiftung zum Weiterausbau von Bildansätzen, die fließenden Übergänge von alltäglichen zu künstlerischen Bildern und die Nutzung aller erdenklichen Materialien, Medien und Anlässe“ (von Criegern 1990, S. 26).

1 Einschub im Original



In den 70er Jahren, genauer gesagt 1974, begründete Axel von Criegern mit einem Aufsatz in der Zeitschrift *Kunst+Unterricht* eine spezifisch kunstpädagogische Methode zum Umgang mit Bildern, die Didaktische Ikonologie. Ausgehend von den kunstwissenschaftlichen Ansätzen Aby Warburgs und besonders Erwin Panofskys steht im Zentrum der Vermittlung die rezeptive und produktive Deutung von Bildender Kunst und speziell von Bildausdruck und konventionellem Gehalt des Bildmotivs, um zu einer vielschichtigen Interpretation zu gelangen (vgl. von Criegern 1990, S. 24). Mittels solcher Bildrekonstruktionen läßt sich herleiten, wie und vor allem in welchem historischen, gesellschaftlichen oder thematischen Kontext Kunstwerke entstanden sind. „Stufen- und schichtenweise“ sollen Bildaussagen „aufgeschlüsselt“ werden (von Criegern 1980, S. 58). Im Vordergrund der Überlegungen zur Didaktischen Ikonologie stand das Einüben und Trainieren der kindlichen Fähigkeiten zur „Decodierung“ eines Kunstwerks (von Criegern 1974, S. 48). Die ästhetischen Phänomene sollten als historisch gewachsene und kulturgeschichtlich vermittelte erkannt sowie als Bildzeichen dechiffriert werden, um letztlich das eigene Verhältnis zur geschichtlich geformten Lebenswelt neu zu bestimmen und die Veränderbarkeit von Wirklichkeit zu erfahren (vgl. Kluckert 1976, S. 148 f.).

Fokussiert werden in von Criegerns Theoriebildung sowohl die inhaltlichen Aspekte der Kunstwerke als auch die Ausgangsbasis und potentiellen Lernmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen. Ziel ist, „von der Wahrnehmung der Kinder ausgehend, über das Erkennen der Wahrnehmungs- ‚inhalte‘ zum kritischen Verständnis der spezifischen Sprache ästhetischer Zeichen“ zu gelangen (von Criegern 1974, S. 43). Das Bild, so erklärt von Criegern 1980, wird zum „Erlebnis- und Erfahrungsgegenstand“ für die Schülerinnen und Schüler, zum Kommunikationsmedium, an dem fachliche und überfachliche Inhalte verdeutlicht werden können (von Criegern 1980, S. 58). Die selbsttätige Auseinandersetzung, der Bezug zur Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen, die Verknüpfung von analysierenden und handelnden Verfahren erhalten in der Weiterentwicklung der Didaktischen Ikonologie, die von Criegern nunmehr seit über 25 Jahren stets auf der Höhe der Zeit betreibt, einen wesentlichen Stellenwert. Ausgehend von den ästhetisch-praktischen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen werden Aneignungs- und Auslegungsmethoden vorgeschlagen, wie z.B. das „Skizzieren als ikonologisches Training“ (von Criegern 1984), wobei sowohl das genaue Nachvollziehen als auch die Variationen über ein Bildthema als wichtige Strategien zum Erkennen von Sinnzusammenhängen begründet werden. Darüber hinaus werden zahlreiche weitere Zugänge expliziert, die den spielerischen, phantasievollen Umgang mit Kunstwerken beinhalten wie z.B. Werke nachstellen, Bilder vergleichen und umgestalten bis hin zum Herausarbeiten des Fremden, Anderen, Unbekannten (von Criegern 1997, S. 161). Im kunstpädagogischen Kontext, betont von Criegern, könne es nicht um die historische Rekonstruktion von Bildern gehen, dies sei Aufgabe der Kunstgeschichte, sondern um die „künstlerisch-ästhetische Entwicklung des Lernenden“ (ebd. S. 162).



## „Bilder, die etwas in uns zum Klingen bringen ...“

Was kann der produktive und rezeptive Umgang mit Bildern bzw. die kunstpädagogisch gewendete Ikonologie als fachspezifisches Verfahren leisten? Von Criegern (1990, S. 24) schreibt, vieles im Umgang mit Kunstwerken sei lernbar: Stile und Techniken zu analysieren, semantische Bezüge festzustellen, historische Codes zu entschlüsseln, Produktionsverfahren kennenzulernen etc. Nicht lernbar sei jedoch die ästhetische Erfahrung mit Bildern, „die uns tief anrührt, aufrührt, ... die etwas in uns zum Klingen bring(t)“ (ebd.). Freilich sind subjektive Betroffenheit, Genuß, die Beschäftigung mit dem Anderen im Bild nicht lernbar. Aber die Intensität, die mit der produktiven und rezeptiven Auseinandersetzung – dem „ikonologischen Prinzip“ folgend – einhergeht, kann die Bereitschaft zur ästhetischen Erfahrung hervorrufen. Denn durch Anmutung allein erschließt sich ein Kunstwerk nicht. Ästhetische Erfahrung rekurriert zwar auf die Sinnesempfindung, bedarf aber darüber hinaus der kognitiven wie der symbolisch-anschaulichen Strukturierung und Einordnung in das individuelle Erfahrungsspektrum. Und hierzu kann die Didaktische Ikonologie einen wesentlichen Beitrag leisten, wenn die „gedankliche Erkenntnisarbeit“ mit dem „praktischen Erkunden, dem Vertiefen ästhetischer Erfahrung und dem ästhetischen Experiment“ verbunden wird, um zur „Vertiefung des Verständnisses“ zu gelangen (ebd. S. 25). Im produktiven wie im rezeptiven Umgang mit Kunstwerken finden „ikonologische Erkenntnisprozesse“ (ebd. S. 27) statt, von „praktischem Verstehen“ in diesem Kontext spricht von Criegern bereits 1984 (S. 30). Als „praktisch-ästhetische oder gar zeichnerische Vernunft“ bezeichnet er einige Jahre später im Zusammenhang mit seiner Illustrationstheorie (von Criegern 1996, S. 150) jene Vernunft, die der logischen, wissenschaftlich-diskursiven gegenüber steht und die einen eigenständigen präsentativen Erkenntnismodus beinhaltet.

Im folgenden will ich versuchen, die nichtsprachlichen, präsentativen Anteile im Verstehensprozeß in das Zentrum der weiteren Reflexion zu stellen und dabei die Bedeutung des Materials für das „praktische Verstehen“ hervorzuheben. Sowohl die praktische als auch die verbale Beschäftigung mit einem Kunstwerk bzw. die Kommunikation über ein künstlerisches Objekt können in entscheidendem Maße zum Verstehen beitragen.

Das „Ästhetische“ gilt als ein häufig „vernachlässigter Modus des Erkenntnisgewinns auf der Grundlage von Handlung, Sinnestätigkeit, Subjektbezug und im Zusammenhang mit Reflexion“ (Otto/Otto 1986, S. 14). Gunter und Maria Otto heben die leiblich unmittelbare, sinnliche und kommunikativ gewonnene Einsicht als ästhetische Erkenntnis hervor, die sich im ästhetischen Verhalten zur Welt spiegelt (ebd. S. 15 f.). Darüber hinaus muß auch nach einer spezifisch bildnerisch-ästhetischen Erkenntnisweise gefragt werden, die besonders mit der visuellen Gestaltung wirksam wird. Im Gegensatz zum naturwissenschaftlichen Erklären bedeutet Verstehen die Rekonstruktion von Sinnzusammenhängen: „etwas in seinem Zusammenhang erkennen, sein Wesen, seine (nur als Zusammenhang faßbare) Bedeutung erkennen“<sup>2</sup> (Schischkoff 1982, S. 727), „sich in der Sache verstehen“ (Gadamer 1960, S. 276 ff.). Gegenstand des Verstehens in kunstpädagogischem Kontext ist die künstlerische oder ästhetische Hervorbringung in ihrer spezifischen ästhetischen Struktur. Die Sache, das Wesen, der Er-

2 Einschub im Original



kenntnisgegenstand ist der ästhetische Stoff mit seiner Eigenlogik, weniger das Motiv oder das Thema eines Werks: Ausgehend von Conrad Fiedlers (1896/1977, S. 60) Diktum, „der Inhalt des Kunstwerks ist nichts anderes als die Gestaltung selbst“ weist Bätschmann (1988, S. 20 f.) darauf hin, daß das Verstehen eines Kunstwerks nicht bedeutet, die dargestellten Sachverhalte und Bildgegenstände zu erkennen, sondern das Wesen eines Bildes in seiner spezifischen ästhetischen Struktur: „Mit der Auffassung, die Erkenntnis der Sachverhalte könne Grundlage für die Interpretation sein, (wird) die Sache, nämlich das Bild, verfehlt ... das Verstehen der dargestellten Gegenstände und Sachverhalte ist für die Auslegung *notwendig*, aber es ist weder die Grundlage noch das Ziel“<sup>3</sup> (ebd. S. 21). Das Erkenntnisinteresse gilt nicht dem dargestellten Motiv, sondern der Eigenlogik des Erkenntnisgegenstandes, nämlich der unmittelbaren sinnlichen Präsenz des Werks in seiner gestalteten Form.

Vorwiegend Interpretationsansätze, die werkästhetisch argumentieren, fordern für die Sinngenese eines Kunstobjekts besonders die Analyse des Herstellungsprozesses und der formalen Strukturen. Gottfried Boehm (1981) weist darauf hin, daß der gestaltete Ausdruck untrennbar mit dem Produktionsprozeß verwoben ist, und Max Imdahl (1996) stellt fest, daß Anteile subjektiver Produktionserfahrung im Rezeptionsprozeß wirksam werden können. Die Identität der künstlerischen Hervorbringung ist an die gestalterische Beschäftigung mit dem Material gebunden: Das Werk repräsentiert den Umgang mit der materialen Substanz. Der Herstellungsprozeß wird Bestandteil der Bedeutung, denn der Sinn ist unlösbar mit dem „bildlichen System der Sinnerzeugung“ verknüpft (Boehm 1981, S. 18).

Die Spezifik und Singularität eines Werkes liegt in seiner formalen Gestaltung, die im Herstellungsprozeß entwickelt wird. Wenn die Gestaltung als Inhalt des Werks (Fiedler) der genuine Erkenntnisgegenstand des Artefakts ist, kann die Erfahrung eigener ästhetischer Produktivität des Interpretanten die Erkenntnisleistung im Interpretationsprozeß beeinflussen: Die Produktionserfahrungen gehen in den Rezeptionsprozeß ein und tragen zum Verständnis der sinnlich-anschaulich wahrgenommenen bildnerischen Lösungen eines Kunstwerks bei. Eigene ästhetische Praxis erlaubt das Einfühlen in die Gestaltungsdynamik des Dialogs mit dem Material und fördert mit der Rekonstruktion von Lösungswegen das Nachvollziehen der geistigen künstlerischen Tätigkeit. Rezeptives als auch praktisches, an das gestaltende Tun gebundenes Verstehen zielt auf das Verstehen der Eigengesetzlichkeit eines Werks in seiner formalen Gestalt. Die mit dem praktischen Verstehen zu gewinnende ästhetische Erkenntnis beinhaltet eine intensive aktive Beschäftigung mit dem Werk, wobei der gestaltende Umgang je nach ästhetischem Mittel und Material nochmals eigene, unterschiedliche Erfahrungs- und Erkenntnischancen hervorruft. Ästhetische Praxis und ästhetisches Denken sind geistige Tätigkeiten, die auf nonverbale Ausdrucksfelder rekurren und die durch nichts zu ersetzen sind.

### **Material im Prozeß „praktischen Verstehens“**

Die Identität der künstlerischen Hervorbringung ist an die gestalterische Beschäftigung mit dem Material gebunden. Der Produktionsprozeß darf dabei nicht als mechanistisches Herstellungsverfahren, son-



dem muß als geistige Tätigkeit verstanden werden, die im Umgang mit dem Material Ausbildung erfährt und die nicht bloße Transformation einer Idee in ein Bild bedeutet. Ernst-D. Lantermann (1992, S. 41) betont das Wechselspiel von Fragen, die das Material in einer bestimmten Bearbeitungsform stellt, und vorläufigen Antworten, die es gibt. Dadurch werden wiederum neue Ideen entwickelt, das Material wird verändert. „Im Zusammenstoß der Intentionen mit dem Material bei der produktiven Arbeit ist die weitere Entwicklung des Ganzen unberechenbar und voller Überraschungen und in jedem Augenblick äußerst heikel. Alles ändert sich mit allem. Jeder Pinselstrich verändert das Bild“, sagt Cézanne“ (Lantermann 1992, S. 54). Das Wechselspiel von Idee, Zufall und Hervorbringung, von Materials Spuren, die Assoziationen auslösen, Erinnerungen anstoßen und die Bildfindung weitertreiben, das Suchen und Finden von Formen – eben der prozessuale Charakter der Bildgenese und die jeweils verschieden zu gewichtenden Faktoren, die den Entstehungsprozeß konstituieren, werden von Cornelia Freitag-Schubert (1998) in bezug auf das Material Farbe differenziert dargestellt. Es wird gezeigt, daß die materialen Qualitäten zur Sinnkonstitution beitragen, und zwar bereits während des Gestaltungsprozesses: Es kommt zu einer dynamischen Wechselwirkung von Material und Absicht, von Material und der Idee, die der Ausführung vorangehen kann.

Wer Kunstwerke verstehen will, muß auch ihren Entstehungsprozeß verstehen – lautet Freitag-Schuberts These (ebd. S. 13). Das Material gilt als kommunikativer Faktor im ästhetischen Prozeß, d.h. materielle Bedingungen wirken im Produktionsprozeß als sinnkonstitutives Element, und der Umgang mit dem Material trägt zur Identitätsbildung und zum Erkenntnisgewinn bei (ebd. S. 49 ff.). Die Autorin geht sogar so weit, daß sie dem Material eine Katalysatorfunktion für die Entwicklung der Ideen während des Produktionsprozesses zurweist (ebd. S. 188). Im Formfindungsprozeß fungiert das Material als qualitatives Element ästhetischer Praxis. Spezifische Materialreize bieten bestimmte Erfahrung- und Erkenntnischancen, Zufälle und Störungen, die Ausdeutung der Formbildungen und subjektive Deutungsmuster bestimmen den Produktionsprozeß. Dem Material kommt also in zweierlei Hinsicht eine wichtige Funktion zu: einerseits fordern die stofflichen Reize in besonderer Weise zum ästhetischen Tun auf, stoßen Ideen und Gedanken an, andererseits kann der Umgang mit bestimmten Materialien bezogen auf die Auseinandersetzung mit einem bestimmten Kunstwerk spezifische Erfahrungen ermöglichen und Erkenntnisprozesse beispielsweise hinsichtlich semantischer Qualitäten auslösen, die zum Verstehen eines künstlerischen Objekts beitragen.

In der Interaktion mit dem Material entwickelt sich Bedeutung. Helmut Danner (1989) erläutert das Wechselspiel zwischen Material und Person in der Handlung als einen Prozeß des Sinnstiftens: „Das Sinnhafte entsteht und verändert sich Schritt für Schritt durch ein Zusammenspiel von Menschen und Ding. Das Entstehen des Sinnhaften nur einer ‚Seite‘ zuzuschreiben, wäre verfälschend. Ja, gibt es überhaupt einzelne ‚Seiten‘ in diesem Geschehen? Sind sie nicht Abstraktionen und damit Verfälschungen? Wir *und* die Dinge bringen Sinn hervor“ (Danner 1989, S. 85). Wendet man diese Aussage Danners didaktisch, wird der immense Stellenwert von Materialvorgaben im ästhetischen Prozeß deutlich: Das Material ist maßgeblich an der symbolischen Ausdrucksform beteiligt, weil es neben intrapersonell ge-



steuerten Motiven die ästhetische Handlung mitbestimmt und darüber hinaus sinngenerierend wirkt. Die Spezifik des Materials konstituiert neben den individuellen Voraussetzungen die gestaltende Handlung. In unterschiedlicher Weise werden Emotionen freigesetzt, Phantasien angeregt, symbolische Vorstellungen ausgebildet und Bedeutungen gestiftet.

Für das „praktische Verstehen“ eines Kunstwerks muß vor diesem Hintergrund die Frage aufgeworfen werden, inwieweit die Materialvorgaben im produktiven Umgang mit dem jeweiligen künstlerischen Artefakt angemessen sind. Bedingung muß nicht sein, daß die Materialvorgaben denen des jeweiligen Werks entsprechen. Auch das Zeichnen einer Steinskulptur kann für bestimmte ästhetische Erfahrungen sensibilisieren. Gleichwohl sollte eine strukturelle Übereinstimmung zwischen der stofflichen Substanz des künstlerischen Objekts und dem Material für die eigene ästhetische Praxis gegeben sein. Denn Erfahrungen mit spezifischen Produktionsverfahren und Materialqualitäten gehen in die produktive und in die rezeptive ästhetische Erfahrung am Werk ein. Spezifische Materialangebote können auf ausgewählte Aspekte eines Kunstwerks aufmerksam machen. Insofern sollten die in Lernprozessen vorzugebenen Materialien – wie jeder andere Planungsschritt – genau überlegt werden. Ein Beispiel soll verdeutlichen, daß bestimmte Materialvorgaben Einfluß auf die Bildgenese und das Werkverständnis nehmen können.

### **Picassos Plastik „Frau, die ein Kind trägt“ (Abb. 1)**

Picasso ließ sich von dem Anblick Françoise Gilots und seiner damals vierjährigen Tochter Paloma zu dieser Holzplastik inspirieren (vgl. Picasso 1994, S. 282). Die Plastik drückt in spezifischer Weise die enge Beziehung der beiden dargestellten Personen zueinander aus, nämlich in ihrer Verschränkung zu einer einheitlichen plastischen Form, in der sich Mutter und Tochter auf den ersten Blick nur durch ihre verschiedene Farbgebung unterscheiden. Aus wenigen, industriell vorgefertigten Holzresten scheint das Objekt flüchtig zusammengezimmert. Gleichwohl weisen die Holzlatten und Bretter gezielt in verschiedene Richtungen, Parallelen und Diagonalen wechseln sich ab, bestimmte Winkel erzeugen Spannungsmomente und Ausdrucksvarianzen. Insbesondere die Gesichtspartie der größeren Figur zeichnet sich durch vielfältige Differenzierungen aus. Beim Umkreisen des Objekts entsteht ein jeweils anderer Blickwinkel: Ein bewegtes Mienenspiel läßt sich erahnen und das Volumen der Plastik erfassen.

Das langgestreckte Werk ist farblich – mit einigen Überschneidungen – in vier etwa gleich proportionierte Bereiche gegliedert: einen unteren hellen Teil, der mit dem weißen Kopf- und Halsabschnitt korrespondiert sowie eine grüne Fläche mit schwarzen Punkten, die sich in ihrer Strukturierung im blauweißen Muster des Kinderkleides wiederholt. In den vielen kleinen Details der Gestaltung potenziert sich das Spiel mit dekorativen Linien, Farbflächen und Formgebung und trägt zu dem Ausdruck der Arbeit als Zeichen einer nahen, emotionalen Verbindung von Mutter und Kind bei. Thema des Werks sind weniger die beiden Figuren als vielmehr deren Verhältnis zueinander. Picasso versucht, nicht ein Motiv abzubilden, sondern dem Wesentlichen des Gegenstandes nachzugehen: „Ich bemühe mich immer darum, die Natur nicht aus den Augen zu verlieren. Mir geht es um Ähnlich-

*Die fehlenden Abbildungen können aus urheberrechtlichen Gründen nicht gezeigt werden.*

*Abb. 1  
Pablo Picasso (1881-1973):  
Frau, die ein Kind trägt,  
1953, bemaltes Holz,  
173 × 54 × 35 cm, Privat-  
sammlung*

keit, um eine tiefere Ähnlichkeit, die realer ist als die Realität und so das Surreale erreicht“ (Picasso in Walther 1992, S. 61).

Die „Frau, die ein Kind trägt“ ist eine der ersten Arbeiten nach zahlreichen plastischen Assemblagen, die Picasso ausschließlich aus gefundenen und bearbeiteten Holzresten fertigt. Das zusammengenagelte und bemalte Gefüge wirkt durch die reiche mehrteilige, farbige Komposition spielerisch, persönlich und heiter. Die Hervorbringung einer plastischen Form in dieser Darstellungsweise ist ohne Picassos intensive Beschäftigung mit den verschiedenen Stilentwicklungen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts (z.B. Kubismus, Fauvismus, Dada, Art Brut) und der afrikanischen Kunst nicht denkbar.

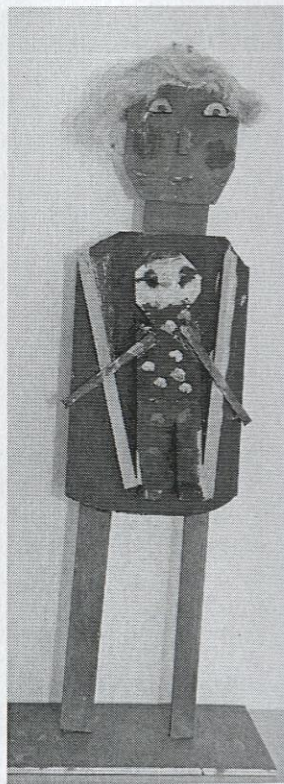
Die Auseinandersetzung mit Picassos Arbeit beinhaltet die Chance, mit der ästhetischen Erfahrung am Werk den emotional-affektiven Anmutungsqualitäten des künstlerischen Objekts nachzugehen und die subjektiv bedeutsamen Aspekte in einer eigenen ästhetisch-praktischen Arbeit zu vergegenständlichen, die durch den visuellen Eindruck von Picassos Plastik inspiriert ist. Dabei wird im Umgang mit den verschiedenen angebotenen Materialien (Holzlatten, -brettern, Farbe, Stoff u.ä.) der Blick auf die formalen Gestaltungsmöglichkeiten gelenkt, und Fragen zur Konstruktion können mit Bezug auf Picassos Werk erörtert werden. Bedeutungstiftende materiale und kompositorische Elemente können erfahren, in der eigenen Gestaltung angewendet werden und damit zum Verständnis des künstlerischen Objekts beitragen.

Im folgenden geht es nicht darum, ein Unterrichtsgeschehen zu skizzieren, sondern den Blick auf den – je nach Materialvorgaben – unterschiedlichen ästhetisch-praktischen Zugang zweier Lerngruppen zu Picassos Plastik zu richten. Die Lernsituationen der beiden Grup-





*Abb. 2 Schülerarbeit*



*Abb. 3 Schülerarbeit*

pen waren ähnlich organisiert: Sie bekamen eine Abbildung des Werks gezeigt, die eingehend besprochen wurde. Die Kinder thematisierten die enge Beziehung zwischen den dargestellten Personen anhand exakter Beschreibungen der Skulptur. Es wurde versucht, die einzelnen Holzelemente zu erkennen, wie sie zusammengefügt und durch die Bemalung gegliedert sind. Großes Aufsehen erregte das Gesicht in seiner fragmentarischen Darstellung. Man könne so die Frau von allen Seiten sehen, meinte ein Kind. Allerdings erschwerte die zweidimensionale Reproduktion der Skulptur die Wahrnehmung des Volumens und verhinderte, u.a. das beschriebene Mienenspiel zu erfassen. Die Aufgabenstellung wurde gemeinsam formuliert: eine Figur aus Holz war herzustellen. Sie sollte aus Holzresten, die bereitlagen, entwickelt und zusammengefügelt, anschließend farbig gestaltet werden.

In der ersten Gruppe, die sich aus acht- bis zwölfjährigen Schülerinnen und Schülern zusammensetzte, dominierte der Wunsch, eine Person mit Kind darzustellen. Der spontanen affektiven Anmutung des Kunstwerks entsprechend zeigen die Arbeitsergebnisse der Kinder die emotionale Verbindung eines erwachsenen Menschen mit einem Kind in den Armen (Abb. 2 bis 4). Die Lösung, das Kind auf Armen zu tragen, scheint die emotionale Nähe am leichtesten realisierbar auszudrücken. Zugleich prägen die materialen Vorentscheidungen für die ästhetische Praxis das Erscheinungsbild: Es sind flache, wenig dynamisch geformte Körper entstanden, die fast ausschließlich von vorne



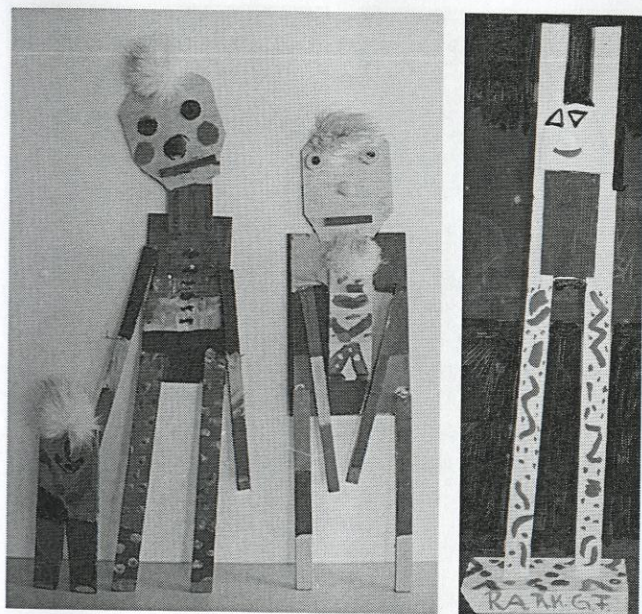
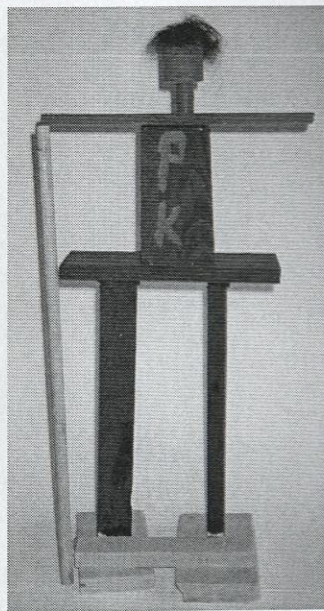
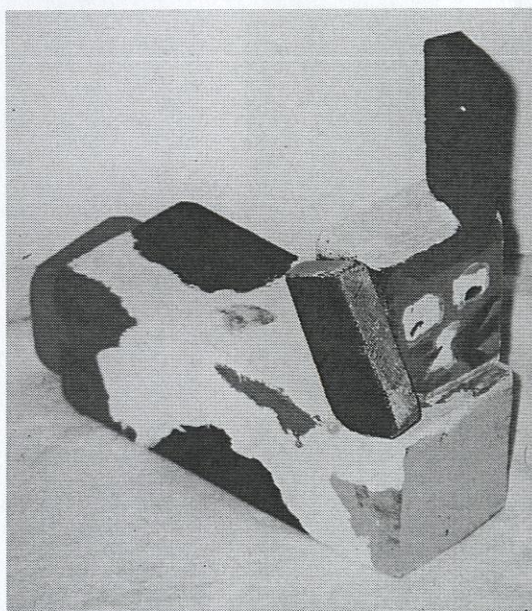


Abb. 4 und 5 Schülerarbeiten

gestaltet sind. Ursache hierfür sind die Materialvorgaben: Vorgesägte Holzplatten lagen bereit, die die Kinder als Kopf, Hals, Rumpf, Arme und Beine zusammenfügen konnten. Zwar konnten Größe und Details variiert werden, doch der eigentliche Formfindungsprozeß war damit stark eingeschränkt. Die Vorgabe der zugesägten Holzflächen verhinderte, daß das Volumen der Figur, das Picasso insbesondere mit der Verwendung von Vierkanthölzern und deren unterschiedlichen Ausrichtungen erzielt, nachempfunden und umgesetzt werden konnte. Auf ästhetische Weise haben die Schülerinnen und Schüler jedoch die gestalterisch zum Ausdruck gebrachte emotionale Beziehung der beiden Personen in der Plastik erkannt und dies ebenfalls in ihrem eigenen ästhetischen Objekt vergegenständlicht.

Die zweite Gruppe aus dem Unterricht von Johannes Kirschenmann, die aus zehn- bis zwölfjährigen Schülerinnen und Schülern bestand, war in ihrer Themenwahl offener: sowohl tierähnliche als auch menschliche Figuren bis hin zu fast ungegenständlichen Objekten sind entstanden (Abb. 5 – 7). Hier waren die Materialvorgaben weniger eingeschränkt, und die Kinder sind dadurch flexibler mit den angebotenen Holzresten umgegangen. Die Ausrichtung der Holzteile in verschiedene Richtungen und die Rundum-Gestaltung eines dreidimensionalen plastischen Objekts konnten intuitiv nachvollzogen werden. Die Kinder fanden zu höchst unterschiedlichen figurativen Formen, die trotz oder gerade wegen ihrer Verschiedenheit zeigen, daß eine Beschäftigung mit Picassos Werk stattgefunden hat. Besonders die Schülerarbeit der Abbildung 5 läßt anhand ihrer unkonventionellen Formgebung und der farbigen Strukturierung erkennen, daß formale Qualitäten angeeignet wurden. Auch die Schülerarbeiten von Abbildung 4 zeigen eine Farbgebung, die ohne die Beschäftigung mit Picassos Arbeit wohl kaum entstanden wäre. Es ist anzunehmen, daß mit dem





*Abb. 6 und 7 Schülerarbeiten*

Gebrauch dieser Ausdrucksmittel zugleich Verständnis für Picassos Werk gespiegelt wird. In beiden Lerngruppen rücken verschiedene inhaltliche Schwerpunkte in das Zentrum der Beschäftigung mit Picassos Werk – möglicherweise wegen der – wenn auch nur minimal – unterschiedlichen Materialvorgaben.

### **Bedeutungskontexte und Bezugssysteme**

„Es gilt, eine didaktische Sprache zu entwickeln, die ästhetische Betroffenheit zum Thema hat, eine Sprache, die im Machen und im Erleben, die in der ästhetischen Erfahrung ihre Wurzeln hat“ (von Criegern 1990, S. 24 f., unter Bezug auf Otto/Otto 1987). Eine didaktische Sprache, die auf die ästhetische Erfahrung rekurriert und die mit dem „ikonologischen Prinzip“ arbeitet, muß versuchen, möglichst vielfältige, persönlich bedeutsame Zugänge zur Kunst für Kinder und Jugendliche zu schaffen. Dabei sind Material- und Produktionserfahrungen ebenso sinnkonstituierend wie beispielsweise motivgeschichtliche Herleitungen. Aktiver, handlungsorientierter Umgang mit Kunstwerken, der sowohl auf Produktions- wie auch auf Rezeptionsverfahren Bezug nimmt, wird deshalb seit Pfennig (1959) stets neu und mit anderen Schwerpunkten als spezifisch kunstpädagogische Methode reklamiert (u.a. Otto 1964, von Criegern 1974, Otto 1974, Eucker/Kämpf-Jansen 1980, Otto/Otto 1987, von Criegern 1990, Peters 1996, Busse 1998).

Axel von Criegern betont nicht nur immer wieder die zahlreichen ästhetisch-praktischen Zugriffsweisen im Umgang mit Kunstwerken, er weist auch auf eine Art „Bildpädagogik“ hin (von Criegern 1996, S. 202), die sich u.a. zur Aufgabe machen müßte, der Bedeutungsgenese von Bildmotiven nachzugehen – auch im Zusammenhang mit dem Verhältnis von Sprache und Bild. So können z.B. durch das Sammeln von Kontextbildern Ketten einer Motivstruktur verdeutlicht sowie



Problemfelder abgesteckt werden, und es kann die Geschichtlichkeit eines Werkes aufgedeckt werden. Exemplarisch führt von Criegern diesen Aspekt Didaktischer Ikonologie anhand von „Leda und dem Schwan“ vor (ebd. S. 202 ff.).

Der Zugang zu einem Kunstwerk wächst mit den Bezügen und damit auch mit den Bedeutungsebenen, die die Kinder zu einem künstlerischen Objekt auf vielfältige Weise herstellen. Die jeweiligen Bezugssysteme, in die das Werk gestellt werden kann, liegen im Subjekt begründet, denn sie beruhen auf dem individuellen Erfahrungsspektrum. Zugleich evoziert das künstlerische Artefakt mit seiner ästhetischen Struktur auch bestimmte Bezugssysteme, die Sinnkonstitution und Verstehen ermöglichen. Werner Hofmann (1973), der nicht vom Rezipienten aus, sondern vom Werk her argumentiert, betont als qualitatives Merkmal eines Kunstwerks u.a. die Vielzahl der Bedeutungsfelder, die es aufweist: „Setzt man nicht auf Kriterien der Ausdruckskraft, mißt man Kunstwerke nicht an ihren mimetischen Qualitäten oder gar an einem Schönheitsideal, dann bieten sich als Gradmesser des objektiven Ranges die Bedeutungsebenen an – als These formuliert: Je mehr Bedeutungsebenen durch ein Kunstwerk belegt werden können, desto stärker ist dessen Substanz“ (ebd. S. 4).

Wenn es stimmt, daß sich die Substanz eines Kunstwerks an der Vielfalt der möglichen Bezüge und Bedeutungsfelder erweist und dies als qualitatives Element für ein künstlerisches Objekt spricht, kann ebenfalls das Interesse der Kinder am Werk, das sich mit der Intensität des Dialogs steigert, weil zunehmend Bedeutungskontexte erschlossen werden, als qualitativer Faktor im Vermittlungsprozeß festgestellt werden. Diese Annahme ist in zweierlei Hinsicht relevant: Einerseits müssen die Schülerinnen und Schüler lernen, Bezugsfelder eines Werks aufzudecken, und zwar auf verschiedenen Ebenen sowie anhand vielfältiger Beispiele, zum anderen kann die intensive Beschäftigung mit einem einzelnen Werk die Fülle des Bedeutungsspektrums erfahrbar machen.

Die Entwicklung des ästhetischen Vermögens zur Bildproduktion und -rezeption benötigt vielfältige Anregungen, denn entscheidend für die Ausbildung ästhetischer Kompetenzen ist das intensive Befähigtsein mit Symbolsprachen: rezeptiv, produktiv und reflexiv. Die Beschäftigung mit künstlerischen Objekten befördert nicht nur eigene ästhetische Prozesse und Kompetenz im Umgang mit Bildern, sondern auch die innere Vorstellungsfähigkeit, Phantasietätigkeit, Symbolbildung und sogar die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel (Kirchner 1999). Versteht man die Didaktische Ikonologie als handlungsorientierte Methode, die zum Ziel hat, Bedeutungskontexte zu erschließen und Bezugssysteme herzustellen, können mit dieser Vorgehensweise sowohl die ästhetischen Potentiale der Kinder und Jugendlichen entwickelt als auch die vielschichtigen inhaltlichen Dimensionen eines Kunstwerks vermittelt werden.

## Literatur

- Bätschmann, Oskar: *Einführung in die kunstgeschichtliche Hermeneutik* (1. Aufl. 1984). Darmstadt 1988
- Boehm, Gottfried: *Kunsterfahrung als Herausforderung der Ästhetik*. In: Oelmüller, Willi (Hrsg.): *Kolloquium Kunst und Philosophie 1. Ästhetische Erfahrung*. München/Wien/Zürich 1981



- Busse, Klaus-Peter: *Atlas, Kunst und Unterricht*. BDK Mitteilungen 2/1998 – 4/1998
- Criegern, Axel von: *Didaktik und Ikonologie*. Ein Beitrag zum Problem der Kunstbetrachtung anhand von Jan Steens „Streit beim Spiel“. In: *Kunst+Unterricht* 27/1974
- Criegern, Axel von: *Anmerkungen zur Bilddokumentation* (3). In: *Zeitschrift für Kunstpädagogik* 2/1980
- Criegern, Axel von: *Skizzieren als ikonologisches Training*. In: *Zeitschrift für Kunstpädagogik* 1/1984
- Criegern, Axel von: *Kunst im Dialog. Überlegungen zum kreativen Umgang mit der Ikonologie*. In: *Kunst+Unterricht* 141/1990
- Criegern, Axel von: *Vom Text zum Bild. Wege ästhetischer Bildung*. Weinheim 1996
- Criegern, Axel von: *Jan Steen, die Kunstgeschichte und die Kunstpädagogik*. In: Grinewald, Dietrich/Legler, Wolfgang/Pazzini, Karl-Josef (Hrsg.): *Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität*. Eine Festschrift für Gunter Otto zum 70. Geburtstag. Velber 1997
- Danner, Helmut: *Vom Bambus zur Parflöte*. In: Lippitz, Wilfried/ Rittelmeyer, Christian (Hrsg.): *Phänomene des Kinderlebens*. Bad Heilbrunn/ Obb. 1989
- Ebert, Wilhelm: *Ästhetische Erziehung im Vor- und Grundschulalter – Konzepte und Realitäten*. In: *Die Grundschule* 2/1971
- Eucker, Johannes/ Kämpf-Jansen, Helga: *Ästhetische Erziehung 5-10*. München/ Wien/ Baltimore 1980
- Fiedler, Conrad: *Schriften über Kunst* (Auswahl der Originalausgabe: *Schriften über Kunst*. Leipzig 1896). Köln 1977
- Freitag-Schubert, Cornelia: *Farbmaterial und Verfahren. Eine kunstwissenschaftliche und kunstpsychologische Untersuchung aus kunstpädagogischem Interesse*. Weimar 1998
- Gadamer, Hans-Georg: *Wahrheit und Methode*. Tübingen 1960
- Hofmann, Werner: *Katalog zur Ausstellung der Hamburger Kunsthalle: „Nana – Mythos und Wirklichkeit“*. Hamburg 1973
- Imdahl, Max: *Reflexion, Theorie, Methode*. Gesammelte Schriften, Bd.3, hrsg. von Gottfried Boehm. Frankfurt am Main 1996
- Kirchner, Constanze: *Kinder und Kunst der Gegenwart: Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule*. Seelze 1999
- Kluckert, Ehrenfried: *Ikonographische Methode und kunstpädagogische Praxis*. In: *Zeitschrift für Kunstpädagogik* 3/1976
- Lantermann, Ernst-D.: *Bildwechsel und Einbildung. Eine Psychologie der Kunst*. Berlin 1992
- Lehnerer, Thomas: *Methode der Kunst*. Würzburg 1994
- Otto, Gunter: *Kunst als Prozeß im Unterricht* (1964). Braunschweig 1969
- Otto, Gunter: *Didaktik der Ästhetischen Erziehung*. Braunschweig 1974
- Otto, Gunter/ Otto, Maria: *Ästhetisches Verhalten*. In: *Kunst+Unterricht* 107/1986
- Otto, Gunter/ Otto, Maria: *Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern*. Seelze 1987
- Peters, Maria: *Blick-Wort-Berührung. Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp, Maillol und F.E. Walther*. München 1996
- Pfennig, Reinhard: *Gegenwart der bildenden Kunst. Erziehung zum bildnerischen Denken* (1959). Oldenburg 1975
- Picasso, Pablo: *Katalog zur Ausstellung „Picasso: Sculptor/Painter“ der Tate Gallery*. London 1994
- Raff, Thomas: *Die Sprache der Materialien. Anleitung zu einer Ikonologie der Werkstoffe*. München 1994
- Schischkoff, Georgi (Hrsg.): *Philosophisches Wörterbuch*. Stuttgart 1982
- Schütz, Helmut Georg: *Zur Bedeutung des Materials in der Ästhetischen Erziehung*. In: Menzer, Fritz (Hrsg.): *Forum Kunstpädagogik – Festschrift für Herbert Kletke*. Baltmannsweiler 1985
- Selle, Gert: *Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis*. Reinbek bei Hamburg 1988
- Stöhr, Jürgen (Hrsg.): *Ästhetische Erfahrung heute*. Köln 1996
- Walther, Ingo F.: *Pablo Picasso. Das Genie des Jahrhunderts*. Köln 1992